

Magyar Andrea¹ – Habók Anita²¹ Hódmezővásárhelyi Liszt Ferenc Ének-zenei Általános Iskola² SZTE Neveléstudományi Intézet

Olvasási stratégiák vizsgálata angol nyelvű szövegértési feladatokban 10-14 éves nyelvtanulók körében

Az idegen nyelvek elsajátításával foglalkozó kutatások többször rávilágítottak arra, hogy a sikeres nyelvelsajátítás folyamatában kiemelt szerepe van a nyelvtanuló által alkalmazott hatékony olvasási és szövegértési képességeknek, készségeknek. Az olvasási és szövegértési képességek értelmezése az utóbbi években jelentős változásokon ment keresztül. Az OECD PISA vizsgálat (2009) definíciójában „a szövegértés írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás, illetve a velük való elkötelezett foglalkozás képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben” (Balázs, Ostorics, Schumann, Szalay és Szepesi, 2010. 25. Eredeti: OECD, 2009. 23.).

A szövegértés definíciója tehát olyan stratégiai komponenseket is magában foglal, melyek azt segítik, hogy a készségeket és képességeket a saját célok elérése és tudása fejlesztése érdekében használja a tanuló.

A nyelvészeti elméletek rávilágítottak arra, hogy az anyanyelven elsajátított szövegértési készségek, képességek és stratégiák idegen nyelvi szövegeknél is használhatóak, azonban a szövegértés folyamatát nagyban befolyásolja az idegen nyelv lexikális és grammatikai struktúrájának alacsonyabb szintű ismerete, melynek kompenzálása további stratégiák bevonását teheti szükségessé (Habók, Magyar és Nagy-Pál, 2018).

Tanulmányunkban az idegen nyelvi olvasási és szövegértési készségeket az idegen nyelvi olvasási és szövegértési stratégiákkal való összefüggésben vizsgáljuk. Célunk, hogy rövid áttekintést adjunk az idegen nyelvi olvasási elméletekről, az olvasási stratégiák különböző csoportosításairól, valamint a kapcsolódó kutatási eredményekről. A tanulmány második részében az általános iskola felső tagozatát érintő pilotmérés eredményeit mutatjuk be, amelynek célja a mintát jellemző olvasási stratégiák feltárása volt. Ezen túl vizsgáltuk a tanulók olvasás teszten nyújtott teljesítményét és a stratégiákkal, valamint az angol osztályzattal és attitűddel való összefüggéseit. Kutatásunkban kitértünk az alacsonyan és magasan teljesítő tanulók nyelvi stratégiái közötti különbségek elemzésére is.

Anyanyelvi és idegen nyelvi olvasási elméletek és modellek

Attól függően, hogy az olvasás folyamatát kognitív pszichológiai, szociokulturális vagy társadalmi-kulturális aspektusból közelítik meg, sokféle elmélet született. Az újabb pszichológiai megközelítések az olvasási készséget olyan komplex folyamatként tekintik, amely számos részkészségből tevődik össze, és amelyek folyamatos interakcióban állnak egymással (Grabe, 2009). Az olvasási képesség legteljesebb pszichikus komponensrendszerét Nagy József (2010) alkotta meg. A rendszer szerint az olvasási képesség számos rutinból, részkészségből és ismeretből szerveződik, amelyek kritikus előfeltételei az olvasási készségek optimális elsajátíthatóságának és használhatóságának.

A RAND csoport (*Reading Study Group*, 2002) az olvasási tevékenységet szociokulturális oldalról közelíti meg. Olyan háromdimenziós modellt állít fel, amelynek elemei az olvasó, a szöveg és az olvasási tevékenység, melyek a tágabb szociokulturális kontextusba illeszkednek és folyamatos interakcióban állnak egymással. A szövegértést olyan folyamatként definiálja, amely során „egyidejűleg jelentés kinyerése és megalkotása történik az írott szöveggel való interakción és együttműködésen keresztül” (Kirby, 2003. 1.).

Az olvasás és szövegértés értelmezésében meghatározó változást hozott az OECD PISA (2009; 2015) felfogása, amely a szövegértést olyan folytonosan bővülő tudás-, készség- és stratégiakészletnek tekinti, amely alapvető feltétele az egyén tudásának és a lehetőségek fejlesztésének, a társadalomban való részvételének és a saját céljai elérésének. A szövegértés folyamatában az egyének különböző készségek és stratégiák alkalmazásával az előzetes szövegértési tapasztalataik és háttértudásuk aktiválásával hozzák létre a jelentést, amelyet nagyban befolyásol az elérni kívánt saját céljuk és az őket körülvevő társadalmi, szociális és kulturális közeg (OECD, 2016). Ehhez még hozzájárul az IKT-eszközök használata, amelyek kiszélesítik az olvasott szövegek típusait és ezek feldolgozását (Nagy és Habók, 2018).

Amióta Alderson (1984) feltette elhíresült kérdését, hogy az idegennyelvi olvasás nyelvi vagy olvasási probléma-e, azóta számos kutatás tűzte ki célul annak megválaszolását, hogy az idegen nyelvű szövegek megértésében az anyanyelvi olvasási készségek szintje vagy az idegen nyelvi ismeretek játszanak-e nagyobb szerepet (Li McBride-Chang, Wong, és Shu, 2012; Genesee, Geva, Dressler, és Kamil, 2006; Royer és Carlo, 1991;). A kérdés megválaszolására két elmélet született; a nyelvi küszöb hipotézis

(Linguistic Threshold Hypothesis; Clarke, 1979) és a nyelvi interdependencia hipotézis (Linguistic Interdependence Hypothesis, Cummins, 1979). A nyelvi küszöb hipotézis szerint bizonyos szintű nyelvi kompetencia előfeltétel a még az anyanyelvükön kiválóan olvasók számára is ahhoz, hogy anyanyelvi olvasási készségeiket az idegen nyelv esetén használni tudják.

Clarke (1979) ezt a szintet plafonszintnek (Language Competence Ceiling) nevezi. Amíg az olvasó ezt a szintet nem éri el, nyelvi „rövidzárlat” (Short-Circuit-Hypothesis; Clarke, 1980) áll be, és az idegen nyelvű szövegértési szintje átlagos szintre esik vissza.

Amióta Alderson (1984) feltette elhíresült kérdését, hogy az idegennyelvi olvasás nyelvi vagy olvasási probléma-e, azóta számos kutatás tűzte ki célul annak megválaszolását, hogy az idegen nyelvű szövegek megértésében az anyanyelvi olvasási készségek szintje vagy az idegen nyelvi ismeretek játszanak-e nagyobb szerepet (Li, McBride-Chang, Wong, és Shu, 2012; Genesee, Geva, Dressler, és Kamil, 2006; Royer és Carlo, 1991:). A kérdés megválaszolására két elmélet született; a nyelvi küszöb hipotézis (*Linguistic Threshold Hypothesis*; Clarke, 1979) és a nyelvi interdependencia hipotézis (*Linguistic Interdependence Hypothesis*, Cummins, 1979). A nyelvi küszöb hipotézis szerint bizonyos szintű nyelvi kompetencia előfeltétel a még az anyanyelvükön kiválóan olvasók számára is ahhoz, hogy anyanyelvi olvasási készségeiket az idegen nyelv esetén használni tudják. Clarke (1979) ezt a szintet plafonszintnek (*Language Competence Ceiling*) nevezi. Amíg az olvasó ezt a szintet nem éri el, nyelvi „rövidzárlat” (*Short-Circuit-Hypothesis*; Clarke, 1980) áll be, és az idegen nyelvű szövegértési szintje átlagos szintre esik vissza. Az elmélet legfőbb kritikusi rámutatnak az elmélet paradoxon voltára; mivel az elmélet nem határozza meg pontosan a küszöbszint határait, ami viszont lehetetlen is lenne, mivel az idegen nyelvi szint és az idegen nyelvi, illetve anyanyelvi olvasási készségek között dinamikusan változó kapcsolat áll fenn (Baker, 2002; Jiang, 2011; Takakuwa, 2003). A nyelvi interdependencia hipotézis ezzel szemben azt állítja, hogy az idegen nyelvi szövegértés szintje szoros kapcsolatot mutat az anyanyelvi szövegértési képességgel, és az anyanyelvi készségek, képességek a kezdetektől transzferálhatóak az idegen nyelvre (Cummins, 1979). Cummins (2012) a későbbiekben hangsúlyozza, hogy a transzfer nem automatikus, hanem nagyban függ az egyén anyanyelvi metakognitív készségeitől és képességeitől. E két elmélet ötvözeteként jöttek létre a közös kognitív alapkészség (CUP = *common underlying cognitive processes*) és a specifikus nyelvi készség (SUP = *separate underlying proficiency*) modellek, amelyek szerint léteznek olyan kognitív készségek, melyek közősek minden nyelvben, és léteznek olyan specifikusan bizonyos nyelvekre jellemző nyelvi készségek, melyek nem transzferálhatóak, hanem csak az adott nyelvre jellemzőek (Baker, 2002). A transzfert segítő modell (*transfer facilitation model*) szerint a metalingvisztikai tudatosság nagyban segíti a két nyelv közötti átvitelt (Koda, 2008).

Az elméletek megegyeznek abban, hogy az anyanyelven megszerzett szövegértési képességek transzferálhatóak az idegen nyelvre, a viták fókuszát az képezi, hogy mikor és milyen feltétellel, mely készségek, képességek vihetők át. A kutatások szerint a lexikai és szintaktikai tudás nem minden nyelv esetén transzferálható, tehát az idegen nyelvi olvasás fejlesztésének az idegen nyelvi szókincs és lingvisztikai ismeretek fejlesztése előfeltétele (Droop és Verhoeven, 2003). A nyelvi szinttől függetlenül az idegen nyelvű szövegek olvasásánál az egyének gyakran szembesülnek ismeretlen szavakkal, nyelvtani szerkezetekkel, illetve olyan idegennyelvi szövegkontextussal, amelyek nem illeszkednek előzetes elvárásaikhoz, olvasási céljaikhoz. Ezek az esetek az olvasási folyamat tudatos és aktív kontrolljával és a megfelelő stratégiák alkalmazásával áthidalhatóak. Az idegen nyelvi szövegértés során ezért meghatározó jelentőségűek a metakognitív készségek és az ezekhez kötődő olvasási stratégiák (Baker és Beall, 2009; Furnes és Norman, 2015).

Idegen nyelvi olvasási stratégiák és csoportosításuk

A 70-es évektől napjainkig számos vizsgálat tárgyát képezte a nyelvi stratégiák különböző aspektusokból történő feltárása és a tanulási-tanítási folyamatba való integrálásának módszertana. Az általános idegen nyelvi stratégiák fogalmi meghatározása és taxonómiának kidolgozása széles körű, és többféle nézőpontot tükröz. A kutatók egy része viselkedési formaként értelmezi (O'Malley és Chamot, 1990; Oxford, 1990; Weinstein és

Mayer, 1983), melyek a tanulási folyamat könnyebbé, hatékonyabbá és önirányítottabbá válásában segítenek, mások pedig választható technikákként, eszközökként tekintik őket, melyeket a tanulók az információ-elsajátítás céljából használhatnak (Bialystock, 1978). A stratégiák kategorizálásai is különböző felfogásokat tükröz (Cohen és Weaver, 2006). Cohen (2011) megkülönböztet nyelvtanulási és nyelvhasználati stratégiákat, mások a nyelvi stratégiákat a különböző nyelvi készségekhez kötődve csoportosítják. Az egyik legszélesebb körben elfogadott csoportosítás Oxford nevéhez fűződik (Oxford, 1990; Oxford és Burry-Stock, 1995), aki megkülönböztetett direkt és indirekt stratégiákat. A direkt stratégiák közvetlen a célnyelvi elsajátításban vesznek részt, ezek a memória, kognitív és kompenzáló stratégiák. Az indirekt stratégiák a nyelvtanulást közvetetten segítik, ezek a metakognitív, szociális és affektív stratégiák. A felosztás vitathatóságát mutatja, hogy Oxford maga is többször felülbíráltja rendszerét, és újraalkotta taxonómiáját. Az önszabályozó tanulási elméletek hatására létrehozta a stratégiai önszabályozó modellt (*S²R, Strategic Self Regulation Model*), amelynek fő komponensei a kognitív, affektív és a szociokulturális interaktív stratégiák, melyeket kívülről „vezényelnek” a metakognitív, meta-affektív és a meta-SI stratégiák (Oxford, 2011).

Az általános nyelvi stratégiák taxonómiáinak kidolgozásával párhuzamosan a különböző készség- és képességtérleteken szerepet játszó nyelvi stratégiák beazonosítására is sor került. Az idegen nyelvű szövegek olvasása során használt olvasási és szövegértési stratégiákat Block (1986) olyan cselekvéseként értelmezi, amelyeket az olvasók a szövegértelmezés érdekében és a nem érthető szövegrészek kompenzálása esetén alkalmaznak. Anastasiou és Griva (2009. 283-284.) definíciója szerint az olvasási stratégiák „specifikus, tudatos és célorientált mentális folyamatok, melyek kontrollálják és segítik az olvasó erőfeszítését a szöveg dekódolása, a szavak jelentésének megértése és a szöveg értelmének megalkotása során”. Graesser (2007. 6.) szerint olyan kognitív és mentális tevékenység, mely „a szövegkontextus által meghatározott körülmények között a szövegértés javítása céljából lép életbe”.

Mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi szövegértéssel foglalkozó kutatók számos taxonómiát állítottak fel arra vonatkozóan, hogy melyek a szövegértést leginkább segítő stratégiák, azonban az Oxfordéhoz hasonló részletességgel kidolgozott kategorizálás nem készült (Duke és Pearson, 2002; Grabe, 2009; Graesser, 2007; Phakiti, 2006). Grabe (2009) húsz kiemelten fontos stratégiát sorol fel. Keene és Zimmermann (1997) a következő szövegértési stratégiákat emelik ki: „(1) Előzetes tudás aktiválása, (2) az információk rangsorolása, (3) a szöveg és a szerző kérdezése, vagyis kérdések feltétele olvasás közben a szerzőhöz, a szöveg gondolataival kapcsolatban, (4) különböző érzékszervi képek előhívása, (5) következtetés levonása, (6) újra elmondás vagy szintetizálás, (7) javító stratégiák használata, vagyis saját olvasási hibáink kijavítása, ezek lehetőségeinek ismerete” (Keene és Zimmermann, 1997, idézi: Józsa és Steklács, 2012. 167.).

A stratégiák kategorizálásában az egyik legelterjedtebb módszer az olvasás folyamata szerinti csoportosítás. Paris, Wasik és Turner (1991; idézi: Józsa és Steklács, 2012. 167.) a következő csoportosítást javasolják:

- „(1) Felkészülés az olvasásra: (1) Az olvasás céljának tisztázása, (2) a szöveg átfutása, információszerzés a szöveg hosszúságáról, szerkezetéről, (3) az előzetes tudás aktiválása.
- (2) Jelentésalkotás olvasás közben: (1) Szelektív olvasás: irreleváns információk gyors olvasása; fontos információk, nehéz, érdekes szövegrészek ismételt átolvasása, (2) legfontosabb gondolatok azonosítása, (3) jóslások, (4) következtetések, (5) értelmezés és értékelés, (6) a gondolatok integrálása a szöveg összefüggései alapján, (7) a megértés monitorozása, nyomon követése.

(3) Az olvasottak áttekintése, reflektálás a szövegre: (1) Kérdések megfogalmazása önmaga számára a szövegről, (2) A használt stratégiák felidézése a szöveg és a saját szövegértés vizsgálatára, (3) összefoglalás.”

Idegen nyelvi olvasási stratégiákkal foglalkozó kutatások

Az elmúlt 30 év során számos kutatás célozta a nyelvtanulók által legtöbbet használt stratégiák beazonosítását (Al-Qahtani, 2013; Ehrman, Leaver és Oxford, 2003; Habók, 2016; Habók és Doró, 2015; Lan és Oxford, 2003; Habók és Magyar, 2018ab; Yamamori, Isoda, Hiromori és Oxford, 2003). Az eredmények azt mutatják, hogy a vizsgált célcsoportokban a metakognitív, a kognitív és a kompenzáló stratégiák a preferáltak, azonban rámutatnak arra is, a stratégiahasználatot számos tényező befolyásolja, mint például a nem, életkor, nyelvi szint, tanulási stílus, motiváció, attitűd (Habók és Magyar, 2018a, Magyar és Habók, 2016). Több kutatás eredménye szerint jelentős különbség van a különböző nyelvi szinten lévő tanulók stratégiahasználatát illetően. Több vizsgálat megerősítette a magasabb nyelvi szinten lévő tanulók gyakoribb és magasabb szintű stratégiahasználatát, azonban a kapcsolat irányára vonatkozóan nincs egyértelmű eredmény, vagyis hogy a stratégiahasználat hat a nyelvi szintre vagy a magasabb nyelvi szint vonja magával a magasabb stratégiahasználatot (Habók, 2016; Lan és Oxford, 2003; Wong és Nunan, 2011; Wu, 2008). A stratégiák affektív faktorokkal való kapcsolatára vonatkozóan is folytak vizsgálatok, melyek egyetértenek, hogy a pozitív attitűd és motiváció nagyban hat a stratégiahasználaton keresztül a nyelvi teljesítményre (Wong és Nunan, 2011; Platsidou és Kantaridou, 2014).

Az idegen nyelvi olvasási stratégiákkal foglalkozó kutatások elsősorban a jó szövegértő olvasók által használt stratégiák beazonosítására, illetve a jó és kevésbé jó szövegértő tanulók közötti különbségek feltárására összpontosítottak (Ho és Teng, 2007; Lau és Chan, 2003; Zhang, Gu és Hu, 2008). A kutatások rámutattak arra, hogy a magasabb nyelvi szinten lévők nemcsak nagyobb számú stratégiahasználatot mutattak, de hatékonyabban is tudták azokat alkalmazni a különböző szövegértési feladatok megoldása során. Az alacsonyabb nyelvi szinten lévők gyakran a nem megfelelő stratégiahasználat miatt értek el gyengébb eredményt. Ho és Teng (2007) középiskolás tanulók angol nyelvű olvasási stratégiahasználatát vizsgálta, és az eredmények azt mutatták, hogy a magasabb nyelvi szinten lévő tanulók több, és változatosabb stratégiahasználatról számoltak be, mint alacsonyabb szinten lévő társaik. Az alacsonyabb nyelvtudással rendelkezők leginkább a kompenzáló, és legkevésbé a metakognitív stratégiákat használták. Az olvasási stratégiák közül a fordítás és szótárhasználat volt az általuk használt leggyakoribb technika. Lau és Chan (2003) is hasonló eredményekre jutott magas szinten lévő szövegértő és tanulásban akadályozott tanulók összehasonlítása során. A gyengébb szövegértők nemcsak jóval kevesebb számú stratégiát használtak, de kevésbé működtek náluk a magasabb rendű kognitív műveletek is, kevésbé látták át a szövegstruktúrát és következtetéseket sem tudtak olyan szinten levonni, mint magasabb szinten lévő társaik.

Az általános stratégiahasználatához hasonlóan az olvasási stratégiahasználat is szoros kapcsolatot mutat a különböző affektív faktorokkal. Lau és Chan (2003) vizsgálata kitért a tanulók motivációjának a vizsgálatára, és azt találta, hogy az intrinzik motiváció szoros kapcsolatot mutat a stratégiahasználattal. Kirmizi (2011) olvasási attitűddel való összefüggésben vizsgálta általános iskolai nyelvtanulók stratégiahasználatát, és arra a következtetésre jutott, hogy a tanulók olvasás iránti attitűdje szignifikánsan meghatározza a stratégiahasználatukat.

Kutatási kérdések

Az idegen nyelvi stratégiákra vonatkozó kutatások számos aspektusát feltárták a stratégiahasználat szerepének az idegen nyelvi szövegértés során, azonban az általános iskolai korosztály körében kevés, és csak néhány változó vizsgálatára kiterjedő elemzés készült. Kutatásunk célja, hogy a 10-14 éves korosztály körében feltárja a stratégiahasználatot és beazonosítson további faktorokat, amelyek meghatározóak a korosztály stratégiahasználatában. Ennek megfelelően a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. Melyek a vizsgálatba bevont tanulók által leggyakrabban alkalmazott olvasási stratégiák?
2. Hogyan alakul a vizsgált tanulók olvasás teszten elért eredménye?
3. Van-e szignifikáns kapcsolat a diákok olvasási teszten elért eredménye és az olvasási stratégiáik között, az angol osztályzat és attitűd között?
4. Az olvasási stratégiákat tekintve milyen különbségek vannak az olvasási teszten alacsonyan és magasan teljesítő tanulók között?

Módszerek

Minta és adatfelvétel

A vizsgálatba bevont tanulók az általános iskola 5-8. évfolyamából kerültek ki. A vizsgálatban az 5. évfolyamból 31, 6. évfolyamon 40, 7. évfolyamon 32 és 8. évfolyamon 22 tanuló vett részt (N=125). A tanulók 4. osztályos koruk óta tanulják az angol nyelvet, jellemzően heti három órában, csoportbontásban, melyek létszáma 15-22 között van. Néhányan magánórákon is részt vesznek, ami heti egy-két plusz órát jelent. A tanulók között 17 sajátos nevelési igényű volt. A diákok közötti nagy különbségek miatt a nyelvi szintjükben is nagyban különböztek, A1 alatti kezdő és B1 szintek között változott a résztvevők nyelvi szintje. Az 5-6. évfolyamos rész minta osztályzata 4,12, a 7-8. évfolyamosoké 4,11. Az attitűdök ennél valamivel alacsonyabban alakultak, az 5-6. évfolyamon 2,87, a 7-8. évfolyamon 2,94. Az adatfelvétel a tanulók saját iskolájában zajlott, egy tanórát, 45 percet vett igénybe. A teszt kiközvetítésére az eDia online rendszeren keresztül történt, ahová a tanulók a saját azonosítójukkal léptek be. A mérés során először a képességtesztet, majd az olvasási stratégiákra vonatkozó kérdőívet, végül a háttérkérdőívet töltötték ki. A teszten elért eredményükről azonnali visszajelzést kaptak.


Mérőeszközök

A kutatásban két mérőeszközt és egy háttérkérdőívet alkalmaztunk. A tanulók nyelvi szintjének meghatározására a Cambridge YLE Movers teszt eDia rendszerbe rögzített online változatát használtuk¹. Az A1 KER szintű teszt az általános iskolai korosztály számára készült három nyelvi szintet lefedő teszt sorozat második része. Az olvasás-írás részesztéből öt olvasás-szövegértést mérő feladatot választottunk, melyek mindegyike hat itemből állt. Az első feladatban nyolc megadott kép közül kellett kiválasztani, hogy a megjelenő definícióhoz melyik kép illik. A második feladat egy képet, és arra vonatkozóan hat mondatos képleírást tartalmazott (1. ábra). A tanulóknak a mondatokról el kellett dönteniük, hogy az állítás igaz a képről vagy nem. A harmadik feladatban egy hiányos párbeszédet kellett kiegészíteniük oly módon, hogy a kérdező mondatai adottak voltak,

¹ <http://www.cambridgeenglish.org/exams/young-learners-english/movers/>

a tanulóknak a válaszokat kellett kiválasztani a megadott mondatok közül. A negyedik feladatban egy összefüggő szöveg hiányzó szavait kellett megjelölniük, melyhez segítségül kilenc kép jelent meg képaláírással együtt (2. ábra). Az ötödik feladatban szintén egy összefüggő szöveg hiányzó szavait kellett kiválasztaniuk, de itt képi segítség nélkül.

PART 2
Read, choose and click on the correct answer.



The woman in the garden is holding a kite. ☐ yes ☐ no

The window which is above the door is round. ☐ yes ☐ no

The boy with the scarf has got short hair. ☐ yes ☐ no


The man on the balcony is taller than the woman who is next to him. ☐ yes ☐ no

The girl who is wearing a red sweater is skipping. ☐ yes ☐ no

There are some birds on top of the house. ☐ yes ☐ no

1. ábra. A Cambridge YLE Movers Teszt olvasás részteszt második feladata

PART 4
Read and choose the correct answer.




My name's Daisy. Yesterday was my first ...day... in a new class at school. In the morning I got up quickly and went to the kitchen to have my (1)........ My aunt Lucy was there with my mother. 'Can I come with you this morning?' my aunt said. 'Yes!' I said. I (2)........ a glass of orange juice and then went to my bedroom to get dressed. Then I picked up my new school books, and my aunt and I went out of the house. She came with me to the (3) and then I said, 'Goodbye. See you!' and I (4) to my new classroom to see my friends. A teacher (5) the door and came in. My aunt was with her! 'Good morning, children!' she said. 'This is Mrs Weeks, your new teacher. She's Daisy's aunt.' I laughed. I was very (6)!


2. ábra. A Cambridge YLE Movers Teszt olvasás részteszt negyedik feladata


Az olvasási stratégiák feltérképezésére a Cohen és Oxford (2002) által fiatal nyelvtanulók részére kifejlesztett kérdőív olvasási stratégiákra vonatkozó állításait alkalmaztuk. A kérdőív több itemet is tartalmazott az Oxford (1990) által kidolgozott és széleskörűen használt (SILL, *Strategy Inventory for Language Learning*) kérdőívéből, amelynek megbízhatóságát számos kutatás igazolta (Doró és Habók, 2013; Oxford, 1990, Oxford és Burry-Stock, 1995). A kérdőív 17 állítást tartalmazott, amelyek közül négy állítás vonatkozott arra, hogy mit tesz azért a tanuló, hogy többet olvasson, kilenc állítás arra, hogy mit tesz azért, hogy jobban értse, amit olvas, és négy állítás arra, hogy mit tesz akkor, amikor nem érti a szöveget (3. ábra).


Mennyire jellemzőek rád olvasás közben a következő tevékenységek? Jelöld a téged leginkább jellemző választ!

Ezt teszem, amikor nem értem a szöveget:
Az ismeretlen szavakat szótárból kikeresem.

 + egyáltalán nem jellemző

 + nem jellemző

 + jellemző

 + nagyon jellemző

3. ábra. A kérdőív egy iteme (Cohen és Oxford, 2002)

A tanulóknak négyfokozatú Likert skálán kellett válaszaikat bejelölni, a következő négy állítás közül választva: egyáltalán nem jellemző, nem jellemző, jellemző, nagyon jellemző.

A háttérkérdőív a tanulóval kapcsolatos személyes adatokra kérdezett rá, amely a nemre, évfolyamra, továbbá arra vonatkozott, hogy mióta tanul angolul, heti hány órában, milyen volt az előző évben az angol jegye és milyen az angol nyelv iránti attitűdje.

Eljárások

Az elemzés során egyrészt klasszikus tesztelméleti eljárásokat alkalmaztunk az átlagok, szórások, gyakoriságok kiszámítására és a részminták összehasonlítására. Másrészt path analízist és illeszkedésvizsgálatot végeztünk a felállított modellünk működésének és a változók közötti összefüggések irányának és mértékének meghatározására. Az elemzésekhez az SPSS for Windows 23.0 és az SPSS Amos v24 szoftvereket használtuk. Mivel az 5-6. és a 7-8. évfolyamokon a tanulók nyelvi szintje hasonlóan alakult, ezért ennek megfelelően képeztünk részmintákat, és az elemzéseket a részmintákra vonatkoztatva végeztük.

Eredmények

Melyek a vizsgálatba bevont tanulók által leggyakrabban alkalmazott olvasási stratégiák?

Az olvasási stratégiahasználatot megvizsgáltuk a két részmintán. Először is arra kerestünk választ a faktoranalízis segítségével, hogy a két részminta eredményei faktorokba rendeződnek-e és mely faktorokat különíthetjük el. 5-6. évfolyamon nem találtunk elkülönülő olvasási stratégiákat a faktoranalízis segítségével. A 7-8. évfolyamon három stratégiacsoportot sikerült azonosítani, az olvasási gyakoriságot, a lényegkiemelést és a szövegfeldolgozást. Az olvasási stratégia kérdőív állításait megvizsgálva, megállapítható, hogy a legalacsonyabb stratégiahasználatot 5-6. és 7-8. évfolyamon a szórakozásból történő olvasás esetében találtuk. Az első részmintánál 2,35, a második részmintánál 2,39 volt az átlag. Az 5-6. évfolyamosok annál a kérdésnél mutattak alacsonyabb átlagot, amely arra irányult, mely szerint a tanulókat nem zavarja, ha nem értik minden egyes szónak a jelentését ($M=2,43$). A 7-8. évfolyamos részmintánál az, hogy aláhúznák a tanulók a szövegben a lényegyet ($M=2,31$), vagy kiemelnék a fontos részeket ($M=2,26$),

a legkevésbé használt stratégiák között voltak. Az olvasás gyakoriságát tekintve az mondható el, hogy a tanulók ritkábban olvasnak angolul ($M=2,41$).

A tanulók olvasási stratégiahasználatára esetében az alacsony stratégiahasználatnál azt találtuk, hogy a tanulókat inkább zavarja az, ha nem minden szónak ismerik a jelentését. Az egyik legmagasabb stratégiahasználat mindkét részmintán az volt, hogy az ismeretlen szavakat kikeresik a szótárból ($M_{5-6\text{évf}}=3,15$, $M_{7-8\text{évf}}=3,00$). A két részmintára egyaránt jellemző az is, hogy megpróbálnak minden egyes szót lefordítani az olvasási feladatokban ($M_{5-6\text{évf}}=2,94$, $M_{7-8\text{évf}}=2,96$). A tanulók ugyanakkor azon állításnál is magas stratégiahasználatot mutattak, hogy megpróbálják kikövetkeztetni a szöveg jelentését az alapján, amit megértettek ($M_{5-6\text{évf}}=2,94$, $M_{7-8\text{évf}}=2,96$). A tanulóknak gyakran használt stratégiája az, ha valamit nem értenek, akkor többször átolvassák ($M_{5-6\text{évf}}=2,93$, $M_{7-8\text{évf}}=2,94$). Az 5-6. évfolyamos részminta annál a stratégiánál, mely szerint megáll olvasás közben és végig gondolja, hogy mit olvasott, magasabb átlagot mutattak. 5-6. évfolyamon a tanulók legmagasabb válaszai a képekhez kapcsolódtak, amelyeket megnéznek és elolvassák a képaláírásokat. A kezdő nyelvtanulók tananyagaira jellemző, hogy több képet tartalmaznak, a kép és a szó képének összekapcsolása fontos az emlékezeti rögzítésben.

Hogyan alakul a vizsgált tanulók olvasás teszten elért eredménye?

Megvizsgáltuk az 5-6. évfolyam, valamint a 7-8. évfolyam olvasás teszten elért eredményeit az öt feladaton (1. táblázat). Az eredmények szignifikáns különbségeket mutattak négy feladaton. Minden esetben a 7-8. évfolyamos tanulók magasabb teszteredményeit találtuk.

1. táblázat. A két részminta eredményei

	Évfolyam	Átlag (%p)	t	p
1. feladat	5-6.	47	-6,533	p<0,001
	7-8.	82		
2. feladat	5-6.	58	n. s.	
	7-8.	65		
3. feladat	5-6.	37	-5,574	p<0,001
	7-8.	62		
4. feladat	5-6.	26	-5,936	p<0,001
	7-8.	59		
5. feladat	5-6.	37	-5,489	p<0,001
	7-8.	58		

Az eredmények igazolták azt, hogy a tapasztaltabb nyelvtanulók tudásszintje magasabb és jobban közelít a B1-es szinthez. Ha az eredményeket részletesebben megvizsgáljuk, akkor megtalálhatjuk azokat az itemeket, amelyek a tanulónak a legnagyobb nehézséget jelentették. A második feladaton a tanulóknak irányokkal és a kép szereplőinek jellemzővel kapcsolatos állításokról kellett döntenie kép alapján. A 7-8. évfolyam az egyik legalacsonyabb ($M=44\%$ pont) eredményt érte el az 'above' használata során.

A harmadik feladatban a tanulóknak rövid párbeszéd keretében egy kérdésre kellett válaszolni a megfelelő állítás kiválasztásával. A feladat megoldását kép segítette. A 7-8. évfolyam esetében az egyik rövid válasznál találtunk alacsonyabb átlagot ($M=37\%$),

mindkét részminta, az 5-6. (M=20%p) és 7-8. (M=44%p) évfolyamosok is alacsonyabb eredményt értek el egy olyan feleletválasztós feladaton, amely a 'like' ige használatára épült.

A negyedik feladatban szöveget kellett kiegészíteni megadott szavakkal. A megadott szavak jelentését képek is mutatták. A feladaton az 5-6. évfolyamos részminta három esetben ért el alacsonyabb eredményt (M=19%p, M=20%p, M=24%p), míg a 7-8. évfolyam egy esetben mutatott alacsonyabb teljesítményt (M=39%p).

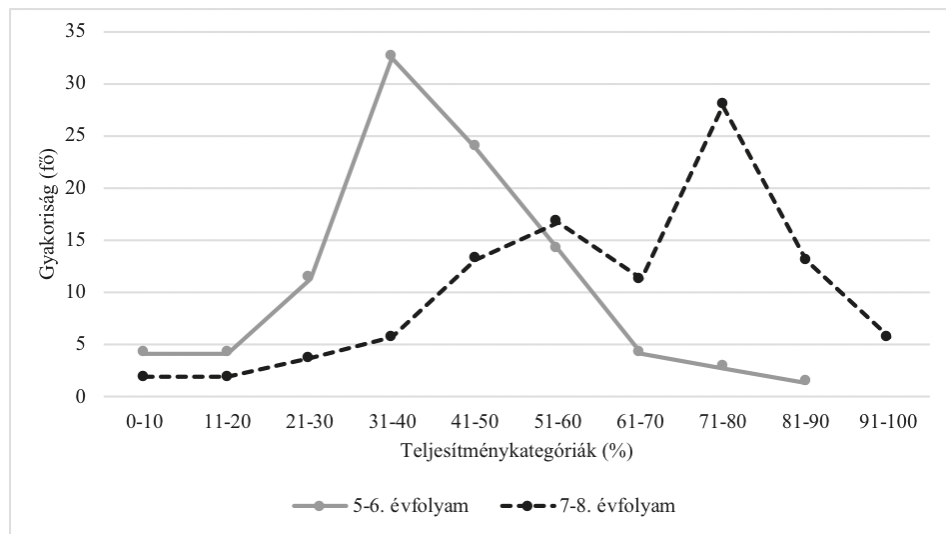
Az ötödik feladat szövegét szintén megadott szavakkal kellett kiegészíteni, azonban itt már nem segítettek képek a megoldást. Az 5-6. évfolyamosok a 'because' kötőszó használatakor mutattak alacsonyabb eredményt (M=23%p), míg a 7-8. évfolyamosok a 'help' ige kiválasztásakor.

A tanulók a legsikeresebben az első feladat első itemét oldották meg. A tanulók egy állítást olvastak, amelyre a válasz a megadott képek között volt. A képeken feliratok álltak, amelyek a képek jelentését konkretizálták. Az 5-6. évfolyamosok az első itemen teljesítettek legmagasabban (M=74%p), míg a 7-8. évfolyamosok is ezen az itemen érték el a legmagasabb eredményt (M=89%p), szinte minden tanuló meg tudta oldani ezt a feladatot. A 7-8. évfolyamon további három item is a legsikeresebben megoldott itemek között volt (M=87%p).

A második feladat képleírást tartalmazott. Az első itemet az 5-6. évfolyamosok 66%pontra teljesítették, a 7-8. évfolyam 85%pontra. A harmadik és ötödik item a képen szereplők jellemzőire kérdezett, itt az 5-6. évfolyamosok 69%pontos és 70%pontos eredményt mutattak.

A harmadik feladatnál a második item a néhány soros párbeszédben a rövid válasz helyes igéjére vonatkozott. Az 5-6. évfolyamosok 70%pontos eredményt értek el, mely az egyik legsikeresebben megoldott részfeladat volt.

Annak érdekében, hogy a tanulók eredményeinek eloszlásáról differenciáltabb képet adjunk, megvizsgáltuk a tanulók olvasás teszten elért eredményeit a két részmintán (4. ábra).



4. ábra. Az olvasás teszt eredményeinek eloszlása a két részmintán

Az eredmények azt mutatták, hogy az 5-6. évfolyamosok eredménye balra tolódik és a legtöbb tanuló a 31-40%-ig tartó kategóriába esett. A 7-8. évfolyamos részminta jobbra

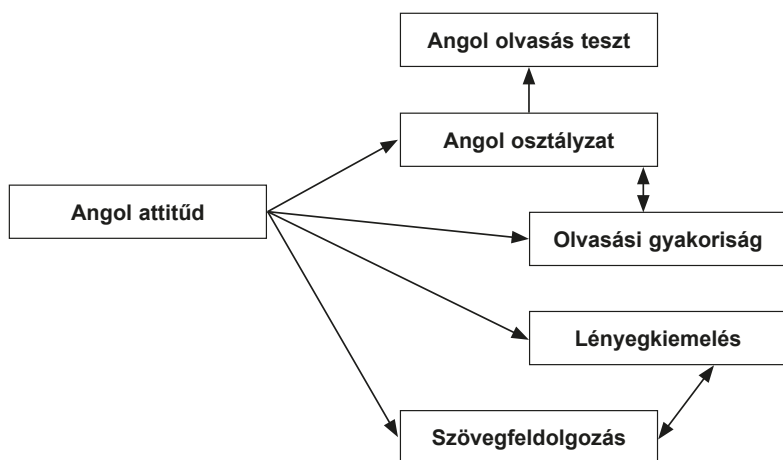
tolódott és a legtöbb tanuló az 51-60, valamint a 71-80%-os teljesítménykategóriába esett. Összességében az mondható el, hogy az olvasás tesztben a tanulók előzetes tudásának szerepe volt. Minél régebb óta tanulják a nyelvet, annál jobb eredményt tudtak elérni a teszten.

Van-e szignifikáns kapcsolat a tanulók olvasási teszten elért eredménye és az olvasási stratégiáik között, az angol osztályzat és attitűd között?

5-6. évfolyamon az olvasás teszt az osztályzattal mutat összefüggést ($r=0,32$, $p<0,001$). Az, hogy mennyire szeretik a tanulók az angolt, nem befolyásolja az angol teszten elért eredményeiket. Nem szignifikáns a korrelációs együttható, de negatív. Vagyis, akik szeretik, azok nem biztos, hogy jól teljesítenek. Az olvasási stratégiák és az angol attitűd erős, $0,43$ ($p<0,001$) korrelációt mutatnak.

7-8. évfolyamon az olvasás teszt és az angol osztályzat között szignifikáns összefüggést találtunk ($r=0,62$, $p<0,001$). Az olvasás teszt az angol attitűddel is pozitív, szignifikáns kapcsolatot mutatott ($r=0,38$, $p<0,001$). Az osztályzat és a tantárgyi attitűd is összefüggést jelzett ($r=0,46$, $p<0,001$). Az angol nyelvi attitűd a stratégiákkal is szignifikáns korrelációt mutatott, az olvasási gyakoriságnál ($r=0,40$, $p<0,001$), a lényegkiválasztással ($r=0,1$, $p<0,01$), és a szövegfeldolgozással ($r=0,29$, $p<0,01$). Az angol iránti attitűd minden stratégia típussal mutatott összefüggést, mégpedig az olvasási gyakorisággal ($r=0,40$, $p<0,001$), a lényegkiválasztással ($r=0,31$, $p<0,01$), és a szövegfeldolgozással $r=0,29$, $p<0,01$). A stratégiák között szignifikáns kapcsolatok találhatók, az olvasási gyakoriság és a lényegkiválasztás között $r=0,54$ ($p<0,001$), a lényegkiválasztás és a szövegfeldolgozás között $r=0,31$ ($p<0,01$).

A 7-8. évfolyam esetében olyan modell felállítására is lehetőség nyílt, amely a változók közötti összefüggések irányát megadja. A modell megfelelően működött, jól illeszkedett az adatokhoz (TLF=0,923, CFI=971, NFT=0,874, RMSEA=0,062, Chi-négyzet=9,625, $df=8$, $p=0,292$). A változók közül a korrelációs együtthatók az angol attitűd domináns hatását jelezték a többi változóra nézve. Eszerint az attitűd határozza meg az angol jegyet, és rajta keresztül mutatkozik a hatása az angol olvasás tesztre. Az angol osztályzat közvetlen hatása megfigyelhető angol olvasás tesztre. Az attitűd az olvasási stratégiákra hat, melyek között szoros összefüggés van (5. ábra).



5. ábra. 7-8. évfolyam eredményeinek path analízise. Az olvasási teszten elért teljesítmény szerinti összefüggések a stratégiahasználattal, az angol osztályzattal és attitűddel

Mindkét részmintán megvizsgáltuk a változók közötti összefüggéseket. Az olvasás teszt eredmények alapján két csoportra osztottuk az 5-6. évfolyamot. Eszerint 54 tanuló került az 51%pont vagy az alatt teljesítők csoportjába, míg 16 tanuló az 51%pont felett teljesítők csoportjába. 7-8. évfolyamon 14 tanulót sorolhattunk az alacsony teljesítményt nyújtó csoportba, míg 40 tanuló teljesített 51%pont felett. Az 5-6. évfolyamon az olvasás teszten alacsonyan, 51% alatt teljesítő tanulók közül a stratégiahasználat az angol attitűddel mutatott erős szignifikáns összefüggést ($r=0,53$, $p<0,001$). Az angol nyelvi osztályzat és attitűd között is találtunk összefüggést ($r=0,35$, $p<0,05$).

Az olvasás teszten alacsonyan teljesítő 7-8. évfolyamos tanulók eredményei alapján az állapítható meg, hogy aki gyakrabban olvas, annak angol iránti attitűdje is magasabb ($r=0,74$, $p<0,01$). Az is látszik az eredményekből, hogy az angol nyelvi attitűd és a szövegfeldolgozó stratégiák között is szignifikáns összefüggés található ($r=0,58$, $p<0,05$). A szövegfeldolgozó stratégiák és a lényegkiemelő stratégiák között is erős szignifikáns kapcsolat van ($r=0,77$, $p<0,01$).

Az olvasás teszten magasán teljesítő 7-8. évfolyamos tanulók esetében azt találtuk, hogy az olvasás teszt eredménye az angol osztályzattal ($r=0,47$, $p<0,01$) és attitűddel jelez összefüggést ($r=0,38$, $p<0,05$). A stratégiák közül a szövegfeldolgozó és lényegkiemelő stratégia szignifikáns összefüggése mutatható ki ($r=0,55$, $p<0,001$). Az olvasás teszten magasán teljesítő tanulók angol osztályzata és attitűdje is szignifikáns korrelációt adott ($r=0,51$, $p<0,01$).

Az olvasási stratégiákat tekintve milyen különbségek vannak az olvasási teszten alacsonyan és magasán teljesítő tanulók között?

Összehasonlítottuk az alacsony és magas olvasási teszteredményt elérő tanulók eredményeit, hogy választ kapjunk arra, hogy mely stratégiákat használják szignifikánsan kevesebbet az olvasás teszten alacsonyabban teljesítők. 5-6. évfolyamon egy esetben találtunk eltérést, mégpedig a magas stratégiahasználókra inkább jellemző ($p<0,05$), hogy először is átfutják a szöveget, hogy megértsék a lényegét.

7-8. évfolyamon már több eltérést találtunk. Összességében megállapítható az, hogy ahol voltak különbségek az olvasás teszten alacsonyabban és magasabban teljesítők között, ott minden esetben az olvasás teszten magasabban teljesítő tanulók javára volt. Az olvasási teszten alacsonyan és magasán teljesítő tanulóira egyaránt jellemző, hogy keveset olvasnak angolul és ritkán olvasnak angolul szórakozásból. A két csoport között azonban az a fő különbség, hogy az olvasási teszten magasabban teljesítők még mindig szignifikánsan többet olvasnak ($p<0,001$), és gyakrabban olvasnak szórakozásból ($p<0,01$). Az olvasás teszten magasabban teljesítő tanulók szignifikánsan gyakrabban keresnek olyan szövegeket, amelyeket nem túl nehéznek ítélik meg ($p<0,05$), és így lépésről lépésre haladnak a szövegek kiválasztásában, ha erre van lehetőségük. Az olvasás teszten alacsony teljesítményt elérők olvasáskor szignifikánsan kevesebbet állnak meg, kevesebbet gondolják végig, hogy mit olvastak, mely tevékenység pedig lényeges az olvasáskor ($p<0,001$). Az olvasás teszten alacsony és magas teljesítményt elérő tanulók csoportja ugyanazon stratégiákat használja leggyakrabban, mégpedig, olvasáskor, ha nem értenek valamit, többször átolvassák ($p<0,05$), megpróbálják az szöveg jelentését kikövetkeztetni a megértett részek alapján ($p<0,05$), és az ismeretlen szavak jelentésének megismeréséhez kikeresik a szavakat a szótárból. ($p<0,01$) Az eredmények tehát összességében azt mutatják, hogy a felső tagozat elején a tanulók stratégiahasználata között kevés különbség van, míg a felső tagozat végén fedezhetőek fel különbségek, azonban az olvasás teszten magasabban teljesítők javára. A 7-8. évfolyamosok hasonló stratégiákat használnak a leggyakrabban, azonban az olvasás teszten magasabban teljesítők ezt hatékonyabban teszik.

Összefoglalás

Kutatásunk célja az általános iskolai felső tagozatos korosztály idegen nyelvi olvasási-szövegértési stratégiájának feltérképezése volt. A vizsgálat során a tanulók idegen nyelvi szintjének meghatározására a Cambridge YLE Movers A1 KER szintű teszt olvasási résztesztjét, az olvasási stratégiák beazonosítására pedig a Cohen és Oxford (2002) által kifejlesztett kérdőívnek olvasási stratégiákra vonatkozó állításait használtuk. A kutatás főbb megállapításai a következők:

1. A stratégiahasználat esetében azt találtuk, hogy 5-6. évfolyamon még nincsenek elkülönülő stratégiák, 7-8. évfolyamon kezdenek kialakulni azok a stratégiatípusok, melyek egy-egy feladattípushoz kapcsolódnak.
2. Az olvasás teszt eredményei azt mutatták, hogy az előzetes tudás szerepe meghatározó. A 7-8. évfolyamos tanulók szignifikánsan magasabban is teljesítettek az olvasás teszten egy feladat kivételével.
3. A stratégiahasználat, olvasás teszt, angol nyelvi osztályzat és attitűd közötti kapcsolat feltárásában megállapítható, hogy az összefüggések inkább a 7-8. évfolyamosok eredményei alapján rajzolódnak ki. Eszerint az angol nyelvi attitűd határozza meg leginkább a kognitív teljesítményt és a stratégiahasználatot is. Fontos lenne az olvasási feladatok és stratégiák közötti kapcsolat megteremtése, mely a tudatos stratégiahasználat tanításával valósulhat meg.
4. Az olvasás teszten alacsonyan és magasán teljesítő tanulók stratégiahasználatuk között 5-6. évfolyamon nagyon kevés eltérés van. A magasabban teljesítőkre inkább jellemző, hogy olvasáskor először átfutják a szöveget, hogy megértsék a lényegét. A 7-8. évfolyamosok között már több a különbség, és megállapítható az, hogy az olvasás teszten magasabban teljesítő tanulók szignifikánsan gyakrabban használják stratégiáikat.

A kapott eredmények összhangban vannak a szakirodalomban fellelhető eredményekkel, vagyis bizonyos nyelvi szint elérése szükséges ahhoz, hogy a tanulók a különböző olvasási-szövegértési stratégiákat hatékonyan használni tudják (Droop és Verhoeven, 2003). A magasabb nyelvi szinten lévő tanulók hatékonyabban használják a nyelvi stratégiákat (Ho és Teng, 2007). Azonban a szókincs és a nyelvtani struktúrák elsajátítása nem elégséges feltétele az idegen nyelvi szövegértésnek, a tanulóknak azt is meg kell tanulniuk, hogy hogyan alkalmazzák ezeket hatékonyan és céljaiknak megfelelően, ezért a magasabb évfolyamokon indokolt lenne explicit stratégiatréningek beiktatása az oktatási-nevelési folyamatba (Cui, 2008). Továbbá a nyelvi attitűd szerepe meghatározó (Kirmizi, 2011) a kognitív teljesítményre és a stratégiahasználatra vonatkozóan is.

Támogató

Habók Anitát a tanulmány írása alatt a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj és az Emberi Erőforrások Minisztériuma UNKP-18-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programja támogatta.

Irodalom

- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In Alderson, J. C. & Urquhart, A. H. (szerk.), *Reading in a foreign language*. London: Longman. 1–27.
- Al-Qahtani, M. F. (2013). Relationship between English language, learning strategies, attitudes, motivation, and students' academic achievement. *Education in Medicine Journal*, 5(3), 19–29. DOI: [10.5959/eimj.v5i3.124](https://doi.org/10.5959/eimj.v5i3.124)
- Anastasiou, D. & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *Elementary Education Online*, 8(2), 283–297.
- Baker, C. (2002). Bilingual education. In Kaplan, K. (szerk.), *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 229–242.
- Baker, L. & Beall, L. C. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In Israel, S. E. & Duffy, G. G. (szerk.), *Handbook of research on reading comprehension*. New York, NY: Routledge. 373–388.
- Balázs Ildikó, Ostorics László, Schumann Róbert, Szalay Balázs & Szepesi Ildikó (2010). *A PISA 2009 tartalmi és technikai jellemzői*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28(1), 69–83. DOI: [10.1111/j.1467-1770.1978.tb00305.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00305.x)
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3), 163–494. DOI: [10.2307/3586295](https://doi.org/10.2307/3586295)
- Clarke, M. A. (1979). Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students. *Language Learning*, 29(1), 121–150. DOI: [10.1111/j.1467-1770.1979.tb01055.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1979.tb01055.x)
- Clarke, M. A. (1980). The short circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance. *The Modern Language Journal*, 64(2), 203–209. DOI: [10.1111/j.1540-4781.1980.tb05186.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1980.tb05186.x)
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, England: Longman Applied Linguistics/Pearson Education. DOI: [10.4324/9781315833200](https://doi.org/10.4324/9781315833200)
- Cohen, A. D. & Oxford, R. L. (2002). *Young learners' language strategy use survey*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota. [In Cohen & Weaver, 2006. 75–78.]
- Cohen, A. D. & Weaver, S. J. (2006). *Styles and strategies-based instruction: A teachers' guide*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Cui, Y. (2008). *L2 proficiency and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold hypothesis*. Language and Literacy Graduate Student Conference Proceedings, Victoria, BC, Canada.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. DOI: [10.3102/00346543049002222](https://doi.org/10.3102/00346543049002222)
- Cummins, J. (2012). The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(8), 1973–1990. DOI: [10.1007/s11145-010-9290-7](https://doi.org/10.1007/s11145-010-9290-7)
- Doró, K. & Habók, A. (2013). Language learning strategies in elementary school: The effect of age and gender in an EFL context. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 4(2), 25–37.
- Droop, M. és Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 78–103. DOI: [10.1598/rtrq.38.1.4](https://doi.org/10.1598/rtrq.38.1.4)
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In Farstrup, A. E. & Samuels, S. J. (szerk.), *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association. 205–242. DOI: [10.1598/0872071774.10](https://doi.org/10.1598/0872071774.10)
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L. és Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313–30. DOI: [10.1016/s0346-251x\(03\)00045-9](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(03)00045-9)
- Furnes, B. & Norman, E. (2015). Metacognition and reading: Comparing three forms of metacognition in normally developing readers and readers with dyslexia. *Dyslexia*, 21(3), 273–284. DOI: [10.1002/dys.1501](https://doi.org/10.1002/dys.1501)
- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C. & Kamil, M. (2006). Synthesis: Cross-linguistic relationships in working memory, phonological processes, and oral language. In August, D. és Shanahan, T. (szerk.), *Developing literacy in second-language learners: A report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 153–174.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In McNamara, D. S. (szerk.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 3–26.

- Habók Anita (2016). Tanulási és nyelvtanulási stratégiák használat az általános iskola végén és a középiskola elején. *Iskolakultúra*, 26(10), 23–38. DOI: [10.17543/ISKKULT.2016.10.23](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.10.23)
- Habók, A. & Doró, K. (2015). The use of learning strategies for English as a second language. In Gómez Chova, L., López Martínez, A. és Candel Torres, I. (szerk.), *EDULEARN15 Proceedings: 7th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Valencia: International Academy of Technology, Education and Development (IATED). 6746–6753.
- Habók, A. & Magyar, A. (2016). Exploring gender and grade differences in language learning strategy use among secondary school children. In: *Building bridges between assessment and evaluation: 8th Biennial Conference of EARLI SIG 1: Assessment and Evaluation*. Munich, 2016. 08. 24. - 2016. 08. 26. European Association for Research on Learning and Instruction, Paper 46.
- Habók, A. & Magyar, A. (2018a). The Effect of Language Learning Strategies on Proficiency, Attitudes and School Achievement. *Frontiers in Psychology*, 8(2358). DOI: [10.3389/fpsyg.2017.02358](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02358)
- Habók, A. & Magyar, A. (2018b). Validation of a Self-Regulated Foreign Language Learning Strategy Questionnaire Through Multidimensional Modelling. *Frontiers in Psychology*, 9(1388). DOI: [10.3389/fpsyg.2018.01388](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01388)
- Habók Anita, Magyar Andrea & Nagy-Pál Marietta (2018). 10–14 éves tanulók idegen nyelvű szövegértési, szövegalkotási tudásának és stratégiahasználatának vizsgálata. *Neveléstudomány*, 6(1), 60–77. DOI: [10.21549/NTNY.21.2018.1.4](https://doi.org/10.21549/NTNY.21.2018.1.4)
- Ho, P.-Y. & Teng, H.-C. (2007). A study of EFL reading strategies used by vocational high school students in Taiwan. In Leung, Y. és mtsai (szerk.), *Selected papers from the 16th International Symposium and Book Fair on English Teaching*. Taipei: English Teachers' Association, Republic of China. 95–103.
- Jiang, X. (2011). The role of first language literacy and second language proficiency in second language reading comprehension. *The Reading Matrix*, 11(2), 177–190.
- Józsa Krisztián & Steklács János (2012). Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In Csapó Benő & Csépe Valéria (szerk.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 137–188.
- Keene, E. O. & Zimmermann, S. (1997). *Mosaik of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth: NH, Heinemann.
- Kírmizi, F. S. (2011). The relationship between reading comprehension strategies and reading attitudes. *Education* 3-13, 39(3), 289–303. DOI: [10.1080/03004270903514320](https://doi.org/10.1080/03004270903514320)
- Kirby, S. N. (2003). *Developing an RAND Program to improve reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB8024.html
- Koda, K. & Zehler, A. M. (2008, szerk.). *Learning to read across languages: Cross-Linguistic relationships in first- and second-language literacy development*. London: Routledge. DOI: [10.4324/9780203935668](https://doi.org/10.4324/9780203935668)
- Lan, R. & Oxford, R. L. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *IRAL*, 41(4), 339–379. DOI: [10.1515/iral.2003.016](https://doi.org/10.1515/iral.2003.016)
- Lau, K. & Chan, D. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Readings*, 26(3), 177–190. DOI: [10.1111/1467-9817.00195](https://doi.org/10.1111/1467-9817.00195)
- Li, T., McBride-Chang, C., Wong, A. M.-Y. & Shu, H. (2012). Longitudinal predictors of spelling and reading comprehension in Chinese as an L1 and English as an L2 in Hong Kong Chinese children. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 286–301. DOI: [10.1037/a0026445](https://doi.org/10.1037/a0026445)
- Magyar, A. & Habók, A. (2016). Exploring the relationship between foreign language learning strategies, proficiency and attitudes among lower secondary school students. In *Building bridges between assessment and evaluation: 8th Biennial Conference of EARLI SIG 1: Assessment and Evaluation*. Munich, 2016. 08. 24. - 2016. 08. 26. European Association for Research on Learning and Instruction, Paper 47.
- Nagy József (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy, J. & Habók, A. (2018). Attitudes and behaviors related to individual and classroom practices: An empirical study of external and internal factors of ICT use. *Libri - International Journal of Libraries and Information Studies*, 68(2), 113–124. DOI: [10.1515/libri-2017-0099](https://doi.org/10.1515/libri-2017-0099)
- OECD (2009). *PISA 2009 assessment framework – Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD. DOI: [10.1787/9789264062658-en](https://doi.org/10.1787/9789264062658-en)
- OECD (2016). *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics and financial literacy*. Paris: OECD Publishing. DOI: [10.1787/9789264255425-en](https://doi.org/10.1787/9789264255425-en)
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: [10.1017/CBO9781139524490](https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490)
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Essex: Pearson Longman, UK.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House / Harper és Row.

- Oxford, R. L. és Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23(1), 1–23. DOI: [10.1016/0346-251x\(94\)00047-a](https://doi.org/10.1016/0346-251x(94)00047-a)
- Paris, S. G., Wasik, B. A. & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In Kamil, P., Mosenthal, P., Pearson P. D. & Barr, R. (szerk.), *Handbook of reading research*. New York, NJ: Erlbaum, Longman, Hillsdale. 609–640.
- Phakiti, A. (2006). Theoretical and pedagogical issues in ESL/EFL teaching of strategic reading. *University of Sydney Papers in TESOL*, 1(1), 19–50.
- Platsidou, M. & Kantaridou, Z. (2014). The role of attitudes and learning strategy use in predicting perceived competence in school-aged foreign language learners. *Journal of Language and Literature*, 5(3), 253–260. DOI: [10.7813/jll.2014/5-3/43](https://doi.org/10.7813/jll.2014/5-3/43)
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward a RAND program in reading comprehension*. Santa Monica, CA; Washington, DC: RAND Education.
- Royer, J. M. & Carlo, M. S. (1991). Transfer of comprehension skills from native to second language. *Journal of Reading*, 34(6), 450–455.
- Takakuwa, M. (2003). *Lessons from a paradoxical hypothesis: A methodological critique of the threshold hypothesis*. Előadás: 4th International Symposium on Bilingualism. Arizona State University, April 30 to May 3, 2003.
- Yamamori, K., Isoda, T. Hiromori, T. & Oxford, R. L. (2003). Using cluster analysis to uncover L2 learner differences in strategy use, will to learn, and achievement over time. *IRAL*, 41(4), 381–409. DOI: [10.1515/iral.2003.017](https://doi.org/10.1515/iral.2003.017)
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. Innovation Abstracts. *National Institute for Staff and Organizational Development with support from the W. K. Kellogg Foundation*, 32(5), 1–4.
- Wong, L. L. C. & Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System*, 39(2), 144–163. DOI: [10.1016/j.system.2011.05.004](https://doi.org/10.1016/j.system.2011.05.004)
- Wu, Y. L. (2008). Language learning strategies used by students at different proficiency levels. *Asian EFL Journal*, 10(4), 75–95.
- Zhang, L. J., Gu, P. Y. & Hu, G. (2008). A cognitive perspective on Singaporean primary school pupils' use of reading strategies in learning to read English. *British Journal of Educational Psychology*, 78(2), 245–271. DOI: [10.1348/000709907x218179](https://doi.org/10.1348/000709907x218179)

Absztrakt

Tanulmányunk célja egy összegzés nyújtása az idegen nyelvi olvasási elméletekről és modellekről, az idegen nyelvi olvasási stratégiák csoportosításairól, valamint a kapcsolódó empirikus vizsgálatunk eredményeiről. A tanulmányban az általános iskola felső tagozatát érintő pilotmérés eredményeit mutatjuk be, amelynek célja azoknak az olvasási és szövegértési stratégiáknak a feltérképezése volt, amelyek a leginkább jellemzik a vizsgált korosztályt. A vizsgálat kiterjedt a nyelvi stratégiák olvasás teszten nyújtott teljesítménnyel és különböző háttérváltozókkal való összefüggéseinek meghatározására, valamint a jól és kevésbé jól teljesítő tanulók nyelvi stratégiái közötti különbségek felderítését is célozta. A vizsgálatban a tanulók idegen nyelvi szintjének meghatározása egy A1 szintű validált olvasási részteszttel történt, az olvasási stratégiák beazonosítása pedig Cohen és Oxford (2002) olvasási stratégiákra vonatkozó kérdőíve segítségével. A stratégiahasználatra vonatkozóan az állapítható meg, hogy az 5-6. évfolyamos tanulók körében még nem különülnek el tudatosan a stratégiahasználat, ez inkább a magasabb évfolyamokra jellemző. Az előzetes tudás jelentősen meghatározza a stratégiahasználatot, mely szintén a 7-8. évfolyamokon mutatható ki szignifikáns mértékben; az olvasás teszten magasabban teljesítő tanulók szignifikánsan gyakrabban használják stratégiáikat. A stratégiahasználatra és az idegen nyelvi eredményekre az attitűd van a legjelentősebb hatással. Eredményeink összecsengenek a nemzetközi kutatások eredményeivel, vagyis bizonyos nyelvi szint elérése a feltétele annak, hogy a tanulók hatékonyan tudják használni az olvasási és szövegértési stratégiáikat. Ezért főleg a magasabb évfolyamokon lenne indokolt stratégiát-térningek beiktatása az idegen nyelvi oktatási-nevelési folyamatba.